

Leschinsky, Achim

## **Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft: Sozialperspektive und politische Illusion**

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 52-55. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Leschinsky, Achim: Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft: Sozialperspektive und politische Illusion - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 52-55* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226138 - DOI: 10.25656/01:22613

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226138>

<https://doi.org/10.25656/01:22613>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

# Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986  
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben  
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Allgemeinbildung :**

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes  
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)  
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...  
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU . . . . . 13

THEODOR BERCHEM . . . . . 15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

*Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte*

ERHARD WIERSING

Kontinuität oder Traditionsbruch?

Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs-  
theorie und -praxis . . . . . 19

CHRISTIAN RITTELMAYER

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre . . . . . 27

JÜRGEN-E. PLEINES

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie . . . . . 35

KLAUS BECK

Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der  
Gegenstands- und Begriffskonstitution . . . . . 41

WOLFGANG ALTHOF

Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche  
und strukturelle Aspekte . . . . . 51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

*Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem*

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . . 97

KLAUS KLEMM

Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil-  
dende Schulsystem . . . . . 105

KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli-  
chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten . . . . . 112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung . . . . .	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit . . . . .	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung . . . . .	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung . . . . .	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen . . . . .	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung . . . . .	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen . . . . .	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin . . . . .	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung . . . . .	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung . . . . .	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung . . . . .	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen . . . . .	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht . . . . .	239

### *Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe*

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?

Vorstudien zu einer Kommunalpolitik . . . . . 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit . . . . . 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? . . . . . 265

### *Allgemeinbildung im Atomzeitalter*

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens . . . . . 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung

(Bericht über ein Referat) . . . . . 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung

(Bericht über einen Vortrag) . . . . . 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung . . . . . 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich

(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 297

**IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge . . . . . 299**

## Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft: Sozialperspektive und politische Illusion\*

*Achim Leschinsky formulierte „einige (skeptische) Fragen hinsichtlich der Hoffnungen und Möglichkeiten der moralischen Erziehung in der Schule, wie sie speziell mit dem Projekt einer ‚Just Community‘ verbunden werden. Und ich formuliere diese Fragen in besonderer Rücksicht auf die sich anbahnenden Versuche einer praktischen Umsetzung (...). In der Diagnose für die gegenwärtige Schulsituation, die als kritisch empfunden und darum zum Ausgangspunkt von Reformvorstellungen bzw. -bemühungen wird, gehen KOHLBERG und viele namhafte Schulpädagogen zunächst einmal einig. Dies zeigt sich besonders deutlich bei der überaus kritischen Einschätzung, die das amerikanische Sekundarschulwesen während der vergangenen Jahre in mehreren großen empirischen Untersuchungen und Reports gefunden hat.“ Leschinsky verwies besonders auf die ernste „Gefahr, daß Begleiterscheinungen und Konsequenzen der liberal ausgerichteten Reformen der sechziger und siebziger Jahre in den USA deren eigentliche Zielsetzungen hintertreiben. (...) Man hat dafür die Formel geprägt, daß das ‚egalitäre Ideal‘, das den Stolz der amerikanischen Schule und den Angelpunkt der liberalen Reformen in den USA ausmachte, nunmehr fast zwangsläufig gerade für ihre gewachsenen Probleme verantwortlich zu machen sei. Der Individualismus ist, wie in der Analyse der Geschichte, der Strukturen und Mechanismen gerade des amerikanischen Systems leicht zu zeigen wäre, der Schule als Institution gewissermaßen inhärent: Der einzelne soll aus den als hemmend begriffenen vorgegebenen Denkmustern und Sozialbindungen so weit herausgehoben werden, daß er nach eigenem Vermögen, Willen und eigenen Leistungen sein Schicksal selbst zu bestimmen und als Individuum sich in die Gesamtgesellschaft zu integrieren vermag. KOHLBERG sieht auf die kritische Rückseite dieses Konzepts, wenn er in der amerikanischen High School einen ausgeprägten ‚Privatismus‘ am Werk findet, durch den nicht nur kollektive Problemlösungskapazitäten eingeschränkt, sondern auch und insbesondere individuelle Entwicklungsfortschritte abgeschnitten würden. (...)*

Man wird mit der Übertragung solcher Aussagen auf Europa und speziell die Bundesrepublik Deutschland, wo kollektive, korporatistische Ideen traditionell einen stärkeren Einfluß besaßen, gewiß vorsichtig sein müssen. Aber eine generelle Enttraditionalisierung sowie die Auflösung sozialspezifischer Lebensmilieus und vorgeprägter Wahrnehmungsmuster (...) hat auch die hiesige Nachkriegsentwicklung bestimmt. Der fortschreitende Prozeß einer kollektiv sich vollziehenden Vereinzelung hat für Sozialisation und Ausbildung in der Bundesrepublik spürbar Veränderungen hervorgerufen. Sie haben wiederum in den verschiedensten Varianten die Forderung nach einer Überwindung der gewohnten Formen des Schulehaltens im Sinne weiterer individuumsbezogener Leistungsorientierung und Vereinzelung ausgelöst.

Man wird, ohne ihnen unrecht zu tun, auch die schulreformerischen Bemühungen KOHLBERGS und die Resonanz auf das Konzept der ‚Just Community‘ hier einordnen können. Es ist wesentlich durch Stoßrichtung gegen den schulischen und sozialen ‚Individualismus‘ oder (in KOHLBERGS Worten) ‚libertären Privatismus‘ charakterisiert, als dessen bloße Zuspitzung

---

\* Der vollständige Wortlaut erscheint unter dem Titel „Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft“ in „Die Deutsche Schule“ 1987.



KOHLBERG im wesentlichen auch noch die Alternativ- und Free-School-Ideologie einstuft, die Schule weitestmöglich an den Bedürfnissen der sich selbst zu überlassenden Kinder auszurichten. An die Stelle eines desengagierten Nebeneinanders letztlich auf sich selbst bezogener Kinder und Jugendlicher, die in der inhaltlichen und sozialen Disparität sowie Diversität nicht zu einer darüber hinausreichenden Orientierung gelangen können, soll nach seinem Konzept dagegen ein überschaubares kleinräumiges Setting mit verbindlichen Regeln für das soziale Zusammenleben treten.“

*Leschinsky zieht einen Vergleich zu den bundesdeutschen Bedingungen und sagt u. a.: „Was das hiesige Schulsystem tatsächlich an innerer Beweglichkeit vermissen läßt, macht es nach der Demokratisierung der ehemals zentralistisch obrigkeitlichen Steuerungsmechanismen aus dieser Perspektive mindestens zum Teil wieder durch die kollektiven Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse wett, die die beteiligten Gruppen an der gemeinsamen Sache zu engagieren vermögen. Dafür fehlt es innerhalb der normalen amerikanischen Schule offenbar an vergleichbaren Einrichtungen.*

(...) KOHLBERG hat sich energisch gegen den Einwand gewehrt, sein Konzept der Gemeinschaftserziehung zielt auf die Erstellung bloßer Gruppenkonformität. (...) Es ist ein wesentliches Verdienst der KOHLBERGschen Theorie beziehungsweise der von ihr geleiteten Ansätze zu einer Moralerziehung, daß sie ihr Ziel nicht in einer strikten Überwindung, sondern in der Ausdifferenzierung moralischer Autonomie des einzelnen sehen. Insofern läuft das mit der ‚Just Community‘ verfolgte Programm einer festen Solidargemeinschaft nicht einfach auf die sonst und gerade in Deutschland vertraute naive Wiederbeschwörung eines Katalogs allgemein verbindlicher Sozialtugenden hinaus. Die egalitäre Struktur der Schulkoooperative ist ein wesentliches Moment dieser Differenz. (...) Freilich lassen es politische Äußerungen KOHLBERGS als offen erscheinen, wieweit postkonventionelle Orientierungen ihm gegenwärtig überhaupt als realistische Zielperspektive für die Moralerziehung gelten. Hinter der als vordringlich erachteten Überwindung eines libertären Privatismus beziehungsweise der Sicherung des konventionellen Stufe-4-Niveaus, auf dem eine mehr oder weniger aktive Anteilnahme an gemeinsamen Belangen entsteht, verblassen Überlegungen zur weiterführenden Entwicklungsstimulierung. (...) Es ergibt sich aber eine doppelte Frage: Wieweit stellt die Sozialform der ‚Just Community‘ ein Modell für ein angemessenes, nicht illusionäres und darum enttäuschungsbedrohtes Verständnis der nüchtern ausbalancierten Repräsentativdemokratie der modernen bürgerlichen Gesellschaft dar? Und wieweit wird bei der Konzeption der ‚Just Community‘ den institutionellen Möglichkeiten der Schule Rechnung getragen, oder umgekehrt: wieweit werden ihre Chancen dabei gleichzeitig vertan? (...)“

*Zur ersten Frage: KOHLBERG gesteht selbst die Notwendigkeit ein, daß die Erfahrung der intimen und direkten Demokratie der Schulkoooperative durch die Partizipation an der – anders strukturierten – weiteren außerschulischen Gesellschaft ergänzt werden müßte. (...) Man könne aber „kritisch fragen, ob die von KOHLBERG und seinen Schülern berichtete relativ hohe Einschätzung der eigenen Gemeinschaft durch die Schüler der Kooperative und ihr relativ enger Zusammenhalt sich nicht wesentlich durch die Abgrenzung gegen die Außenwelt der übrigen Schule bestimmt. (...) Nach DEWEY, auf den KOHLBERG sich in besonderem Maße bezieht, hat die Schule in der modernen Gesellschaft eigentlich die Funktion, den einzelnen über partikularistische Gruppenzugehörigkeiten hinauszuführen und der Segmentierung seines Urteilens und Handelns vorzubeugen, wie sie durch die unkoordinierten Einflüsse der verschiedenen sozialen Milieus nahegelegt wird, denen der*

einzelne in seinen unterschiedlichen Rollen oft gleichermaßen angehört. Den demokratischen Charakter sozialen Zusammenlebens bemißt DEWEY entsprechend nicht allein an der Intensität und Qualität der Binnenbeziehungen einzelner Gruppen, sondern ihrer gegenseitigen Offenheit beziehungsweise der Wechselwirkung und Zusammenarbeit mit jeweils anderen Gruppen. (...) Bemühungen (...), es nicht allein bei der kleinen ‚Schule in der Schule‘ zu belassen (...) müssen nach meiner Auffassung für das gesamte Konzept der ‚Just Community‘ geradezu konstitutive Bedeutung haben.

Daß sich die Frage nach den stillen Implikationen des ‚Just Community‘-Ansatzes, nach den Ambivalenzen der dort erstrebten sozialen Unmittelbarkeit einstellt, wird auch dadurch erklärt, daß dieses Konzept frappante Assoziationen an die deutsche Jugend- und Landerziehungsheimbewegung weckt. Die spezifische, theoretisch sehr wohl ausgewiesene Begründung für die ‚gerechte Schulkooperative‘ hindert nicht, daß tragende Motive und Sozialformen zum Beispiel auf WYNEKENS Wickersdorfer Schulgründung zurückweisen. (...) Zentral war (dort) die – der Schweizer Volksversammlung nachgebildete – ‚Schulgemeinde‘, in der Lehrer wie Schüler jeweils gleiches Stimmrecht hatten und in der unter Anwesenheit aller im Prinzip über alle Angelegenheiten des Zusammenlebens eingehend diskutiert bzw. verbindlich entschieden wurde. (...) Sicher wäre es naiv und irreführend, von solchen strukturellen Ähnlichkeiten pauschal auf eine prinzipielle inhaltliche und politische Identität der historischen und der aktuellen Bemühungen KOHLBERGS zu schließen. Die interne Demokratie von Wickersdorf (...) war dem historischen Zeitgeist entsprechend klar von antimodernistischem Ressentiment und antirationalistischem Geist getragen. (...)

Gerade wenn man die inhaltliche Differenz zwischen dem Vorhaben hervorkehrt, die Jugendlichen entweder, wie im Falle WYNEKENS, aus der modernen Zivilisation herauszulösen oder, wie bei KOHLBERG, für deren aktive Veränderung besser auszurüsten, wird eine Schwierigkeit des ‚Just Community‘-Ansatzes besonders deutlich fühlbar. Die soziale Form nämlich, die WYNEKENS Wickersdorf besaß und die für die ‚gerechte Schulkooperative‘ mindestens zum Teil erstrebt wird, konnte seinerzeit zu Recht zum Selbstzweck erklärt werden. (...) Aber um in Wickersdorf (eine) spätere Lebensform vorzunehmen zu können, mußte es doch mit einigem Aufwand aus dem damaligen Lebenszusammenhang herausgenommen und auf die schwer zugänglichen Höhen des Thüringer Waldes verlegt werden. Gegen Wickersdorf aber bleibt die ‚Just Community‘, wie WYNEKEN eingewandt hätte, nur Erziehungs,schule‘, weil sie in sich nicht abbildet, worauf sie doch hinführen muß – wenn sie die Jugendlichen nicht der modernen Gesellschaft entfremden will.

Noch einen ganz anderen Vorteil hatte das alte Wickersdorf, wenn man das einmal so sagen kann, dem ‚Just-Community‘-Ansatz voraus. Und damit komme ich zu der zweiten vorhin formulierten Frage nach dem Verhältnis dieses Konzepts zu den institutionellen Möglichkeiten der Schule. Die historische Wickersdorfer Schule hatte mit ihrer kulturkundlichen und musischen Orientierung ein nicht nur klar profiliertes, sondern auch umfassendes, um diesen Kern geordnetes *schulisches* Unterrichtsprogramm. Niemand wird gegen die kognitivistische Entwicklungstheorie KOHLBERGS den Vorwurf erheben wollen und können, daß sie eine Unterbewertung systematischer rationaler Bildung und Förderung des einzelnen bedinge. (...) Dennoch spielt die unterrichtliche Seite in den konzeptuellen Überlegungen zur ‚Just Community‘ eine nicht nur unterbelichtete, sondern, wie es scheint, signifikant untergeordnete Rolle. (...) Verschiedene öffentliche Äußerungen und Berichte von internen Entscheidungen in diesen Projekten lassen erkennen, daß akademische Ziele hinter die sozialen Belange der Schulkooperative beziehungsweise die erstrebte Intensivierung der gemeinsa-

men Kontaktmöglichkeiten zurückgesetzt werden. (...) Schließlich und vor allem droht, gerade wenn, wie inzwischen in Cambridge, die ‚Just Community‘ als ganze zu einem kleinen Teil des in den USA oft kaum noch überschaubaren Lehr- und Kursangebots der einzelnen Schule gemacht worden ist, die ‚Kooperative‘ selbst zu einer Angebotsspezialität unter vielen zu werden und deren Liste noch zu erweitern. Die amerikanischen Schulpädagogen sehen zu einem erheblichen Teil die eingangs erwähnte Krise der amerikanischen High School gerade in der Proliferation des Unterrichtsprogramms, durch die die Schule das entscheidende inhaltliche, sie zusammenhaltende Band verloren habe. (...) Man kann die sich dabei abzeichnende Alternative zu dem ‚Just-Community‘-Ansatz auch in die etwas polemische Formel kleiden, ob man die volle Ausschöpfung der Potenzen, die der Schule von ihrer (universalistischen) Struktur her gegeben sind, einer sozialen Programmatik aufopfern soll, für die die Schule allenfalls zweitbeste Ergebnisse bringen kann.

Wahrscheinlich ist diese Aussage überpointiert, aber ich würde es in der Bundesrepublik für ein Verhängnis halten, wenn der KOHLBERGSche Ansatz zum stützenden Argument für die ja nicht ganz neue Strategie würde, das Ziel der sozialen Erziehung in der Schule unabhängig von oder gar in Entgegensetzung zu den unterrichtlichen Belangen sowie Leistungsforderungen zu diskutieren. Manche jüngeren Argumente für eine Erneuerung der Gesamtschulbewegung scheinen mir in diese Richtung zu zielen. (...)

Ganz zum Schluß halte ich mich allerdings zu einem Zusatz verpflichtet, der meine bisherigen kritischen Äußerungen relativiert. Diese sind unter der Voraussetzung erfolgt, daß der ‚Just-Community‘-Ansatz bei allen aus der Sache gegebenen Einschränkungen so etwas wie eine Perspektive für schulreformerische Veränderungen auch in größerem Maßstab enthielte. Diese Möglichkeit habe ich mit einigen Überlegungen in Zweifel gezogen. Vielleicht ist es aber angemessener und weiterführender, das Konzept der ‚gerechten Schulkoooperative‘ unter dem Gesichtswinkel eines oder mehrerer umfangreicher Forschungsprojekte zur moralischen Entwicklung und unterschiedlichen variierten Einflußgrößen zu diskutieren. (...)“

DETLEF GARZ (Universität Osnabrück):

## Handeln, urteilen und die Moral des Alltagslebens ... Mit einigen Bezügen zur Erziehung\*

*Detlef Garz entwickelt in seinem Beitrag einige Ideen zur Erforschung der „Moral des Alltagslebens“ auf dem Hintergrund der Kohlbergschen Entwicklungstheorie des Gerechtigkeitsdenkens. Dabei „soll mit dem Versuch der Bestimmung der alltäglichen Gerechtigkeitsmoral zugleich zweierlei unternommen werden. Zum einen zu zeigen, daß selbst die gegenwärtig elaborierteste Theorie moralischen Urteilens und Handelns, nämlich die KOHLBERGS, noch zu grobkörnig ist, um die verschiedenen Bereiche, die realiter moralisch relevant*

---

\* „Diese Arbeit wurde durch den ‚Forschungsfonds Psychologie der politischen Bildungsarbeit‘ finanziell gefördert.“